

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DERECHO, LA JUSTICIA Y LA LEY DE UN GRUPO DE ADOLESCENTES CATALANES DE 4º DE ESO

PAGÈS, JOAN y OLLER, MONTSERRAT

Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona

joan.pages@uab.cat

montserrat.oller@uab.cat

Resumen. En este artículo se presentan algunos de los resultados de una investigación sobre las representaciones del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes. Es una investigación que se enmarca dentro de las investigaciones sobre los conocimientos y las representaciones de la política y del derecho de los jóvenes y dentro de los actuales debates sobre educación para la ciudadanía. La investigación constata que los jóvenes catalanes –como los de los países de nuestro entorno– tienen conocimientos y opiniones sobre el derecho, la justicia y la ley y los utilizan para valorar sus experiencias sociales y los problemas de su realidad.

Palabras clave. Representaciones sociales, educación para la ciudadanía, conocimientos y representaciones del derecho, la justicia y la ley.

Summary. In this article we present some of the results of a research on the representations of rights, justice and law in a group of teenagers. This research is framed within the investigation on the knowledge and representations of politics and law in youths within the current debates on education for the citizenship. The research realises that Catalan youths – as do the youths in the countries in our environment- have knowledge and opinions on rights, justice and law and use them to value their social experiences and their own problems.

Keywords. Social representations, education for the citizenship, knowledge and representations of rights, justice and law.

En los últimos tiempos estamos asistiendo en España a una creciente preocupación por la educación democrática y política de los adolescentes –común, por lo

demás, a la existente en la mayor parte de países democráticos. La indiferencia de los jóvenes por la vida política democrática es cada vez mayor. Los

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

niveles de participación de los jóvenes en la vida política e institucional tanto en España como en la mayor parte de países democráticos son bajos así como también lo es la defensa de la democracia no sólo como organización de la vida política sino también como forma de convivencia social.

La preocupación por esta actitud de los jóvenes se ha convertido en uno de los campos de reflexión de los políticos y de los educadores en prácticamente todo el mundo y está provocando interesantes debates sobre las medidas a tomar y sobre los contenidos de la enseñanza en la sociedad de la información y de la comunicación y, en particular, sobre los contenidos de la educación para la ciudadanía. También está generando un incremento de investigaciones educativas sobre los conocimientos y las representaciones del mundo en los niños y en los jóvenes y sobre la construcción de sus conciencias, de sus identidades y de sus competencias sociales y políticas.

Esta preocupación se ha hecho extensiva también al conocimiento que tienen los jóvenes del derecho, la justicia y la ley. Pueden ilustrar esta preocupación en nuestro país los siguientes trabajos: *a*) la propuesta curricular realizada por un grupo de abogados catalanes de la Associació Catalana de Juristes Demòcrates (ACJD) (Cantó et al., 2004); *b*) los trabajos que al respecto realizan los Departamentos de Justicia y Enseñanza de la Generalitat de Catalunya para ofrecer materiales a los centros de secundaria (Clèries, 2005); o *c*) el encargo realizado por la Comunidad de Madrid al GRES (Grupo de Investigación y de Estudios sociojurídicos) de la UAB (2003) para la realización de materiales curriculares sobre el derecho y la justicia. También es un ejemplo de esta preocupación la existencia de iniciativas educativas como la realizada por Cezón y Ruiz (2003) con un grupo de 25 alumnos de 16 años del IES Campo de Calatrava.

La investigación sobre las representaciones, los conocimientos y las opiniones del derecho, la justicia y la ley que presentamos en este trabajo se inserta en este contexto. Esta investigación fue un encargo realizado por la Fundació Jaume Bofill de Barcelona a un grupo de profesores de la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB, integrada por los profesores Montserrat Casas, Montserrat Oller, Joan Pagès (investigador principal) y Carme Valls. En este trabajo presentamos:

- los objetivos, supuestos y contenidos de la investigación;
- el estado de la cuestión de la investigación educativa sobre esta temática;
- la metodología de la investigación;

- los centros y el alumnado;
- algunos resultados; y
- conclusiones y sugerencias.

OBJETIVOS, SUPUESTOS Y CONTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se planteó los siguientes objetivos:

1) Averiguar las representaciones que los chicos y las chicas de 4.º de ESO (+/- 16 años) tienen del derecho, la justicia y la ley.

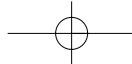
2) Comparar las representaciones, los conocimientos y las opiniones de estos adolescentes con las representaciones de jóvenes de otros países de nuestro entorno a partir de los resultados de otras investigaciones o estudios parecidos.

La investigación se inserta en las nuevas conceptualizaciones del currículo de ciencias sociales, en especial del currículo centrado en problemas sociales relevantes y del currículo de educación para la ciudadanía, y en una línea de investigación centrada en la indagación de las representaciones sociales. Utiliza como instrumento para la obtención de información el cuestionario con una combinación de preguntas cerradas y abiertas e interpreta las informaciones obtenidas utilizando simultáneamente métodos cuantitativos y cualitativos.

El estudio parte de los siguientes supuestos:

- 1) Los adolescentes catalanes tienen representaciones sobre el derecho, la justicia y la ley.
- 2) Las representaciones de los adolescentes son una consecuencia del hecho de vivir en sociedad más que el resultado de enseñanzas recibidas en la escuela.
- 3) Determinadas conceptualizaciones y opiniones son una consecuencia directa de sus propias vivencias escolares, familiares y sociales, y de la influencia de los medios.
- 4) Estas representaciones permiten a los adolescentes interpretar y valorar situaciones, problemas y conflictos relacionados con el derecho, la justicia y la ley.
- 5) Algunas representaciones están basadas en estereotipos.

Pretendimos averiguar los conocimientos y las representaciones de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley a partir de situaciones cotidianas, de problemas jurídicos cercanos a la ciudadanía, de conocimientos sobre la organización del sistema judi-

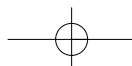


INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

cial español, de leyes de gran trascendencia y repercusión social, de acontecimientos divulgados por los medios, etc. Al lado de estos conocimientos pedimos también opiniones y valoraciones sobre determinadas situaciones y problemas. Los contenidos del cuestionario se desarrollan a través de 20 preguntas ordenadas en cuatro bloques: I. Conocimientos sobre la ley, el derecho y la justicia: ¿qué sabes? II. ¿Qué piensas, qué crees, qué opinas? III. Estudio de casos. IV. ¿Qué más opinas, qué más sabes?

nario se desarrollan a través de 20 preguntas ordenadas en cuatro bloques: I. Conocimientos sobre la ley, el derecho y la justicia: ¿qué sabes? II. ¿Qué piensas, qué crees, qué opinas? III. Estudio de casos. IV. ¿Qué más opinas, qué más sabes?

Conocimientos sobre el derecho, la ley y la justicia: ¿qué sabes?	
<i>Preguntas</i>	<i>Contenido</i>
1	Significado de la expresión «ser legal», legalidad, ley
2	Vivencias y sentimientos de injusticia y justicia. Significado de la expresión «esto no es justo»
3	Agresión violenta y derechos humanos
4	La mayoría de edad legal
5	El significado del despido
6	La Ley del Menor
7	Definición de juez
8	Definiciones o representaciones de justicia, derecho, ley
¿Qué piensas, qué crees, qué opinas?	
<i>Preguntas</i>	<i>Contenido</i>
9	Significado de hacer justicia
10	La resolución de un problema: ¿qué hacer ante un despido?
11	La resolución de un problema: ¿qué hacer ante una demanda laboral motivada por creencias religiosas personales?
12	Valoración de situaciones derivadas de malos tratos
Estudio de casos	
<i>Preguntas</i>	<i>Contenido</i>
13	Las repercusiones de un incendio forestal provocado por una imprudencia juvenil. Conceptos: imprudencia, castigo, cárcel, sanción, ley para menores
14	Análisis y valoración del asesinato de un joven en manos de otro joven y de la revancha por parte de los amigos del asesinado. Conceptos: asesinato, «ojo por ojo, diente por diente», «ley de la calle», violencia gratuita, «hacer justicia por tu cuenta», autodefensa...
¿Qué más opinas? ¿Qué más sabes?	
<i>Preguntas</i>	<i>Contenido</i>
15	Instituciones que informen sobre la justicia y el derecho
16	Conocimientos que deberían enseñarse sobre el derecho, la justicia y la ley
17	¿Qué se hace en un juicio? ¿Quién interviene?
18	Conocimiento de personas que hayan tenido tratos con la justicia
19	Conocimiento de algún juicio importante
20	Conocimiento de jueces o abogados famosos



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Los contenidos sobre los que se ha basado nuestra investigación forman parte de los programas de educación cívica y ciudadana en la inmensa mayoría de países de nuestro entorno. En algunos, como en Estados Unidos, por ejemplo, existen propuestas curriculares concretas de contenidos relacionados con la ley y el derecho. Lo habitual es que se incluyan en los programas de educación cívica y ciudadana o, en algunos casos, en los programas de educación ética o de filosofía, en especial cuando las situaciones que se plantean se refieren a aspectos morales y éticos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La investigación de las representaciones, los conocimientos y las opiniones de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley y sobre la enseñanza de sus contenidos no ha sido hasta la fecha un objeto de preocupación de la didáctica de las ciencias sociales en España.

La investigación sobre los conocimientos del derecho y de la justicia tal como la conocemos actualmente se inicia durante los años sesenta y setenta del siglo pasado en dos líneas: una centrada en la socialización jurídica realizada fundamentalmente en los Estados Unidos y el mundo anglosajón, y otra sobre los conocimientos y las representaciones del derecho, la justicia y la ley realizada en Europa, en especial en Francia y el mundo francófono.

Estas investigaciones formaban parte de un conjunto de trabajos sobre la socialización política de niños y adolescentes y se caracterizaban por seguir, en parte, las directrices elaboradas por Piaget sobre el desarrollo cognitivo y moral, si bien en las investigaciones sobre la socialización jurídica Tapp y Levine (1977) elaboraron un modelo de desarrollo cognitivo a partir de los trabajos de Kohlberg.

Un número importante de investigaciones realizadas en Europa sobre el conocimiento del derecho, la justicia y la ley se centró en las representaciones, en las actitudes y en los comportamientos de las personas. El concepto de *representación* que utilizamos en este estudio procede de los trabajos realizados desde la psicología social por Moscovici (1976) y Jodelet (1989)¹. Es un concepto que ha tenido un fuerte impacto en la investigación educativa, en especial en Francia. Suele acompañar al concepto de *ideas* o conocimientos previos –más cercano a la psicología del desarrollo y de la educación y a los trabajos de Piaget o Vygotsky– y al de *cognición social*.

Las representaciones sociales son entendidas como un conjunto de informaciones, de opiniones y de valores que constituyen un «pre-saber» más o menos bien estructurado que aporta explicaciones, más o menos elaboradas, sobre una situación, un hecho del

presente o del pasado, un problema, un conflicto, un tema, etc. Actualmente se considera que averiguar las representaciones sociales, establecer un «estado de la situación», interrogarse sobre sus orígenes y su génesis, es imprescindible para la enseñanza, ya que se considera que aprender consiste en modificar estas representaciones.

Los primeros descubrimientos de esta línea de investigación los sintetizó Kourilsky (1986) con las siguientes palabras: «Les recherches ont en effet montré chez la majorité des adultes un niveau de connaissance assez faible de la norme juridique et du rôle des institutions judiciaires notamment, niveau qui ne semblait pas accru notablement par des expériences de contact direct avec la règle de fond ou de procédure.[...]»

»[...] les recherches faisaient constater des représentations largement stéréotypées de la loi ou de la norme juridique, conçue comme essentiellement impérative, prescriptive ou prohibitive, et de la justice vue d'abord comme la justice criminelle» (p. 475).

Las investigaciones más recientes realizadas en Francia sobre la educación jurídica de los jóvenes, representadas, entre otros, por Audigier (por ejemplo, con Lagelée, 1996, 1999), por Robert (1999) o, desde una perspectiva más jurídica, por Douard y Fiche (2001), se ubican en buena parte dentro de la investigación de las representaciones sociales.

En los Estados Unidos, la investigación sobre el gobierno, la educación cívica y la enseñanza de la ley fue el objetivo del capítulo 35 del *Handbook* editado por Shaver (Patrick y Hoge, 1992). Estos autores realizaron un análisis exhaustivo de las investigaciones sobre la enseñanza del gobierno, del civismo y de la ley en los EEUU durante la década de los años ochenta fundamentalmente. Organizaron su análisis en tres ámbitos: el curricular, los contenidos de los libros de texto y el aprendizaje de conocimientos, actitudes, valores y habilidades cívicas. Del conjunto de las 81 investigaciones citadas y analizadas, sólo 7 tratan explícitamente de la ley y prácticamente todas se ubican en el primer ámbito. En sus conclusiones señalaron:

«There is a great need for more and better research to assist practitioners –teachers, curriculum developers, and textbooks authors. New studies are needed to substantiate or repudiate claims about the effectiveness of law-related education programs. [...]

»Curriculum patterns and trends in elementary and secondary schools indicate that government, civics, and law will continue to be mainstay of formal education in the social studies. The teaching and learning of these interrelated subjects –keystones in schools programs to educate students for effective

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

citizenship in our constitutional democracy— can be enhanced by more and better research designed to provide dependable findings and recommendations to practitioners» (p. 434).

En *Handbooks* más recientes dedicados a la investigación educativa en general como el editado por Richardson (2001), las investigaciones en este campo se clasifican como investigaciones de ciencias sociales (Seixas, 2001) o investigaciones sobre el desarrollo moral y prosocial (Solomon, Watson y Battistich, 2001). Seixas las incluye, dentro de *education for citizenship*, mientras que Solomon, Watson y Battistich las consideran como una parte de *aspects of students' moral development, including their notions of justice* (p. 566).

Es frecuente en los EEUU incluir este tipo de estudios dentro de la investigación en educación cívica y en educación para la ciudadanía, como se puede comprobar en algunos trabajos publicados en las revistas de didáctica de las ciencias sociales *Theory and Research in Social Education*, o *The International Journal of Social Education*, o en otras revistas y publicaciones educativas. Además, el Social Science Education Consortium (2001) elabora un informe sobre investigaciones dedicadas a la enseñanza y al aprendizaje de la ley. También encontramos información relacionada con las investigaciones en este campo en trabajos propiciados por la ABA (American Bar Association).

Finalmente, hemos considerado que nuestro estudio tiene relación tanto por su temática como por sus características metodológicas con algunas investigaciones internacionales; fundamentalmente con dos: La investigación internacional realizada por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (IEA) sobre educación cívica (por ejemplo, Torney-Purta, Schwille y Amadeo, eds., 1999 o Torney-Purta y Amadeo, 2004) y la investigación europea sobre los jóvenes y la historia (Angvik y Von Borries, 1997). La primera investigación analiza tanto los planes de estudio de educación cívica de 28 países de todo el mundo como los conocimientos y las ideas cívico-políticas que tienen los jóvenes de 14 y de 17 años. La segunda se centra en las representaciones sobre la historia de los jóvenes de 26/27 países europeos incluyendo Israel y Palestina.

La investigación internacional pone de relieve que existen muchos aspectos en común entre todas las investigaciones pero las diferentes tradiciones y el lugar que ocupan estas enseñanzas en los programas de cada país exige que las medidas que deban tomarse en función de los resultados de las investigaciones se contextualicen en cada tradición.

Por otro lado, lo más frecuente en muchos países

—las principales excepciones se dan en los Estados Unidos y en Francia— es encontrar las investigaciones sobre los conocimientos y las representaciones del derecho, la justicia y la ley formando parte de investigaciones más generales vinculadas a la educación cívica y ciudadana o a los conocimientos y representaciones políticas como, por ejemplo, la investigación de Hahn (1998), en la que compara la educación ciudadana y las actitudes políticas de los jóvenes de los EEUU, el Reino Unido, la República Federal Alemana, Holanda y Dinamarca. En estas investigaciones, el lugar ocupado por los conocimientos sobre el derecho, la justicia y la ley suele ser pequeño y se suele relacionar con el conocimiento de la Constitución o del sistema político, como puede comprobarse, por ejemplo, en los trabajos de Salerni (1999) sobre la situación de la educación cívica en Italia en los años 1985-96 o en el de Baldazzi (1999) sobre la utilización en el mundo, en especial en el anglosajón, del concepto *civic education*. Sucede lo mismo en las investigaciones sobre la alfabetización cívica en la escuela obligatoria italiana presentada en los trabajos coordinados por Costa Corda (1997) o sobre los conocimientos políticos de los estudiantes menorquines en la investigación dirigida por Benjam (2004). Y también cuando se analizan los resultados de los aprendizajes alcanzados por el alumnado a través de evaluaciones sumativas como, por ejemplo, las realizadas en los Estados Unidos, Australia o Inglaterra.

LA METODOLOGÍA

La indagación de las representaciones del alumnado de 4º de ESO de nuestra investigación se realizó a través de un cuestionario. El objetivo del cuestionario era obtener información acerca de los conocimientos, las opiniones y las representaciones de alumnos de 4º de ESO de centros públicos catalanes sobre el derecho, la justicia y la ley.

Antes de optar por un modelo estudiamos diferentes encuestas y cuestionarios aplicados a conocimientos sociales e históricos a fin de poder optar por el modelo que nos permitiera recoger mejor las representaciones de los alumnos. Analizamos el modelo utilizado en la macroinvestigación *Youth and History* (Angvik y Von Borries, 1997) y el utilizado en la investigación internacional sobre los conocimientos de educación cívica ya citada. Son modelos basados en preguntas cerradas pensados más para averiguar conocimientos que para indagar opiniones.

Los buenos resultados obtenidos en una investigación anterior (Oller y Pagès, 1998, 2000; Oller, 1998) nos hicieron inclinarse por un modelo que combinase algunas preguntas cerradas con preguntas abiertas. El cuestionario se realizó en un período de tiempo corto y se pasó tentativamente a dos centros de una ciudad

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

del área metropolitana de Barcelona. Se vaciaron las respuestas y se analizaron los resultados. Como consecuencia de los mismos se hicieron algunas modificaciones con la pretensión de agilizarlo y de reducir el número de preguntas.

Para Arnal (1997), dentro de los métodos descriptivos, uno de los más utilizados en el ámbito educativo y social es la investigación por encuesta. Estas investigaciones utilizan el cuestionario como instrumento para la recogida de información: «La metodología de l'enquesta o consultiva descansa en el supòsit que les persones es poden comunicar entre elles i comunicar-se, a més, allò que perceben, senten, saben, volen i valoren. Aquesta metodologia es basa a demanar a una persona respostes sobre alguna cosa. Allò essencial és que les dades obtingudes són subministrades per persones que realitzen un esforç conscient per contestar allò que els pregunten o consulten. Els estudis per enquesta semblen especialment apropiats per obtenir informació sobre fets, hàbits, opinions, creences i actituds socials i personals» (pp. 61-62).

El cuestionario nos ha permitido cuantificar y describir las representaciones, los conocimientos y las opiniones de los adolescentes y nos ha ofrecido la frecuencia estadística con la que aparecen, así como también cuando lo hemos creído oportuno, medir la influencia de las diversas variables sociales como el género, el contexto social, etc. Para evitar que el peso de la cuantificación escondiese la diversidad, hemos optado por incluir muchas preguntas abiertas y algunos estudios de caso. De esta manera, los alumnos han podido matizar y razonar sus respuestas y en los resultados aparecen tanto la diversidad de vivencias como de conocimientos y de representaciones.

Como ya hemos dicho, nos pareció que el cuestionario era el método más rápido y cómodo para averiguar los conocimientos y opiniones de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley. Para Hayman (1981, p. 106), el cuestionario «es muy útil cuando se le destina a su fin específico, es decir, la obtención de datos descriptivos que la gente puede proporcionar sobre su propia experiencia». Y añade que «constituye, a menudo, el único medio por el cual se pueden obtener opiniones, conocer actitudes, recibir sugerencias». Nuestro cuestionario ha pretendido recoger datos específicos, conocimientos, pero también opiniones, actitudes y sugerencias de los adolescentes. Hay preguntas diseñadas para obtener conocimientos concretos y preguntas para averiguar ideas, actitudes y opiniones.

Algunas preguntas son cerradas. La mayoría, en cambio, son preguntas abiertas. Estas últimas permiten a los adolescentes construir su propia respuesta, con lo cual hemos obtenido una diversidad elevada de opiniones y matices acerca de un mismo problema

o de una misma situación. Es evidente que el hecho de realizar un cuestionario con preguntas tan abiertas tiene muchas ventajas, en especial para poder mostrar la diversidad de conocimientos y de opiniones, pero también tiene algunos inconvenientes. La mayor parte de éstos se presentaron en la fase de interpretación y categorización de las respuestas. Estos inconvenientes no se dieron en las preguntas cerradas.

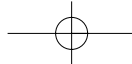
Las preguntas del cuestionario están pensadas, como ya se ha señalado, para indagar las representaciones del alumnado. En su intencionalidad, y en su diseño, se tuvieron en cuenta las consideraciones de Tozzi (2001) en relación con la importancia de trabajar sobre las representaciones que tiene el alumnado de la justicia. Tozzi propone que las representaciones sean el eje vertebrador del trabajo del alumnado y, aunque no las presenta como objetos para la investigación, según su planteamiento es bien evidente que lo pueden ser. Para este autor:

«Une représentation est très enracinée chez un individu. C'est un moyen de s'expliquer le monde et un repère pour y agir –les modifier nous coûte– d'où la force de nos préjugés, parce qu'ils répondent à des besoins de sens, de valeur, de connaissance, d'action.

»Il est donc important, pour travailler sur nos représentations (et donc celle de la justice), d'aller chercher le noyau dur dans notre affectivité (pour cheminer de l'affect au concept, de l'émotion à la raison); de mobiliser le poids de notre imagination (en vue de cheminer de l'image et de la métaphore vers l'entendement); de s'appuyer sur les ressources du langage, sans lequel nous ne pouvons pas exprimer nos sentiments, analyser nos images (d'où l'importance de la verbalisation): nous pensons dans et par le langage, et c'est pourquoi nous proposons d'allier des mots comme notions, idées générales, aux concepts de la réflexion» (p. 39).

El cuestionario contiene también estudios de caso, que son uno de los métodos más utilizados en la enseñanza del derecho y de la justicia (Audigier y Lagelée, 1996; *The Juvenile Justice Steering Committee*, 2003). En general, se pide a los estudiantes que analicen situaciones problemáticas para extraer sus propias conclusiones sobre los resultados posibles. Pueden versar sobre casos legales basados en opiniones escritas de un juicio, situaciones hipotéticas que incluyen algún conflicto o algún dilema y situaciones de la vida real extraídas de diarios, revistas, libros u otros recursos.

Nuestro cuestionario plantea dos estudios de caso: uno presenta una situación hipotética creada por el equipo y otro plantea una situación real sacada de los medios de comunicación. A diferencia de los estudios de caso utilizados como actividades de



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

enseñanza y aprendizaje, nuestros dos casos están destinados a conocer las ideas, las opiniones y las valoraciones del alumnado sobre los problemas que en ellos aparecen. En consecuencia, el estudio de caso está planteado de manera diferente a como se plantearía si fuese una actividad de aprendizaje en la que deberían darse los pasos siguientes: la revisión de los hechos, la estructura del problema, la discusión de los argumentos y la elaboración de conclusiones.

En el análisis de las respuestas se han seguido procedimientos diferentes en función tanto de las propias preguntas como de las respuestas obtenidas y de su categorización. Se ha optado por utilizar diversos modelos a fin de enriquecer las interpretaciones y presentar una fotografía lo más cercana posible a la realidad que se entiende plural y heterogénea.

El cuestionario se contestó entre los meses de febrero y mayo de 2003. Lo pasaron personas ajenas a la escuela si bien el profesor responsable de la docencia estaba presente en el aula. Esta circunstancia y el hecho de que se explicitase con mucha claridad que no se trataba de una prueba y que no se pondría nota nos permiten creer que las respuestas fueron contestadas con sinceridad y que cada chico y cada chica escribió lo que sabía y manifestó con entera libertad su opinión.

LOS CENTROS Y EL ALUMNADO

Han participado en este trabajo diez centros, pero el informe final sólo incluye los resultados de los 8 en

los que se pasó el cuestionario definitivo. Los dos centros descartados son un centro público y uno concertado de una ciudad del área metropolitana de Barcelona donde se pasó el pretest, cuyos resultados permitieron elaborar el cuestionario definitivo.

Los ocho centros fueron elegidos fundamentalmente en función de la disponibilidad del profesorado a dejarnos pasar la encuesta y cedernos entre una hora y una hora y media de docencia o tutoría. Se decidió que los centros fueran públicos y que, dentro de lo posible, representaran la tipología de centros públicos existentes en Cataluña, tanto desde la perspectiva territorial como socioeconómica. El siguiente cuadro presenta la ubicación de estos centros y sus principales características demográficas (Cuadro 1).

Hemos procurado contextualizar los centros a partir de datos demográficos de la localidad, tales como la población total, el número de centros que imparten enseñanza secundaria y el nivel de instrucción de la población.

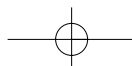
EL ALUMNADO

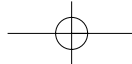
El número total de alumnos y alumnas que contestaron el cuestionario fue de 166. Su distribución por centros y sexo es la que se representa en el cuadro 2.

Los adolescentes de nuestro estudio son alumnos y alumnas de 4º de ESO de centros públicos catalanes ubicados en estas localidades. La elección de este grupo de adolescentes no ha sido casual. Un sector importante de adolescentes que cursan el último año

Cuadro 1

Centro	Localidad	Principales características
1	Ciudad pequeña del área metropolitana de Barcelona	Orígenes: flujo migratorio de los años sesenta. Con inmigración actual
2	Barcelona. Zona alta de la ciudad	Predominio de clases medias
3	Barcelona. Barrio periférico	Clase trabajadora procedente de las migraciones de los años sesenta. Con inmigración actual
4	Pueblo grande interior de la provincia Barcelona	Población heterogénea. Poca inmigración
5	Ciudad grande del área metropolitana de Barcelona. Barrio periférico	Clase trabajadora procedente de las migraciones de los años sesenta y con fuerte inmigración actual
6	Pueblo mediano, provincia de Lleida	Población heterogénea. Poca inmigración
7	Barcelona. Centro ciudad	Clases populares y profesiones liberales. Con presencia de inmigración actual
8	Ciudad grande del área metropolitana de Barcelona. Centro	Población heterogénea. Clases populares y pequeña burguesía





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Cuadro 2
Alumnos según género

Centro	Chicos	Chicas	Total
1	6	12	18
2	12	18	30
3	7	9	16
4	13	11	24
5	7	11	18
6	8	6	14
7	6	15	21
8	6	19	25
Total	65	101	166
%	39,1	60,8	100

de la enseñanza obligatoria está finalizando su relación con el sistema educativo formal y está a las puertas de su inserción en la vida adulta. Coincidimos con Prats y otros (2001, p. 15) en la caracterización de este grupo: «Viven el momento en que se inicia la transición hacia la edad adulta, ese largo camino que lleva desde la infancia hasta la plena y total integración social. Desde el punto de vista psicológico, transitar a la vida adulta supone la progresiva obtención de autonomía personal y administrativa.» Y, obviamente, su total autonomía ante la ley, su mayoría de edad legal y jurídica.

La primera parte del cuestionario pedía a los chicos y a las chicas datos personales. Se trataba de disponer de información sobre aquellas variables que, si hacía falta, nos permitieran comprender mejor las representaciones sobre el derecho y la justicia de estos adolescentes. Además de los datos clásicos sobre el sexo y la edad, se les pedía la localidad y el barrio de residencia con la intención de saber si estudiaban en la misma localidad y en el mismo barrio dónde vivían o bien se desplazaban. Como indicadores socio-culturales, que nos podían facilitar información más cualitativa sobre el origen y las características de sus representaciones, se optó por pedir datos sobre los siguientes aspectos: los estudios del padre y de la madre, el número aproximado de libros que tenían en su casa, las lecturas de diarios y revistas que hacían habitualmente y lo que buscaban en esos medios y, finalmente, el número de horas diarias y del fin de semana que veían la televisión así como sus programas favoritos. Finalmente optamos por centrarnos en los datos cuantitativos debido a la gran heterogeneidad de la información cualitativa recogida.

ALGUNOS RESULTADOS

Presentamos a continuación algunos resultados a modo de ejemplo. Servirán para apoyar las conclusiones y sugerencias de la última parte de este trabajo. Son una pequeña muestra de la riqueza de los conocimientos y de las representaciones de estos alumnos y alumnas de 4º de ESO.

Las representaciones del alumnado sobre el sentimiento de injusticia (Pregunta 2)

2. ¿Te has sentido alguna vez víctima de una injusticia? ¿Has tenido que utilizar la expresión «esto no es justo» ante alguna situación?

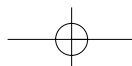
– Describe el recuerdo de una experiencia o de una situación vivida en la que hayas sentido un vivo sentimiento de injusticia

– ¿Cómo se solucionó la injusticia de la que te has sentido víctima? ¿Quién intervino en su solución?

A partir de la tu experiencia personal, ¿qué crees que es la justicia? ¿Y la injusticia?

Pedíamos evocar el recuerdo de alguna experiencia o situación cotidiana, vivida y sentida por los chicos y las chicas como injusta. Creíamos que las respuestas irían fundamentalmente en el sentido de la falta de respeto por sus derechos y de la carencia de equidad así como que se referirían fundamentalmente a situaciones de la vida cotidiana, en especial situaciones familiares y escolares.

El sentimiento de injusticia nos parecía que respondería a la idea que tienen los adolescentes de lo que



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

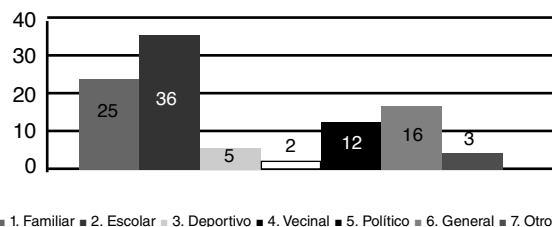
es justo, de lo que entienden por justicia en un sentido moral, como valor y no en su sentido jurídico. Las respuestas nos acercarán a la manera como los chicos y las chicas van construyendo su conciencia moral y a cómo la proyectan en la descripción, análisis y valoración de sus comportamientos y de los de otras personas así como a la comprensión de lo que entienden por derechos y deberes personales. Dado que la muestra la forman adolescentes de 16 años al final de su escolaridad obligatoria, creíamos, que aparecerían situaciones relacionadas con la justicia social, es decir, creíamos que el sentimiento de injusticia probablemente se asociaría con la solidaridad y la equidad en el sentido expuesto por Paillolle (2002, p. 187) cuando afirma: «Inséparable du sentiment, on parle du sentiment, on parle du sentiment de justice o d' injustice, cette conception de la justice porte sur les relations entre les individus et s'associe à la solidarité, la charité et la fraternité pour dépasser l'égoïsme individuel et réaliser un idéal humain et social».

Creíamos que el sentimiento de injusticia estaba fuertemente arraigado en los adolescentes. Han vivido suficientes situaciones –y suficientemente variadas– para que podamos comprobar cómo han construido el significado de «tener razón» y cómo, cuando ésta les es negada, emerge lo que Tozzi (2001, p. 39) denomina la *voix de la conscience*.

La lectura de las respuestas del alumnado de los 8 centros (140 respuestas de 166, un 84%) nos permitió realizar una clasificación de las situaciones descritas según el contexto dónde se habían producido:

- 1) Familiar. Han sucedido en el ámbito de la familia y han sido protagonizadas por sus miembros (padres, hermanos y hermanas, etc.): 26%
- 2) Escolar. Han sucedido en el interior del centro educativo y han estado protagonizadas básicamente por el profesorado y el alumnado: 36%
- 3) Deportivo y de ocio. Han sido protagonizadas en el seno de grupos o equipos deportivos y entre sus miembros y protagonistas (otros equipos, árbitros): 5%
- 4) Vecinal. Han sucedido en el barrio o en la localidad y sus protagonistas son sus vecinos o vecinas: 2%
- 5) Ideológico, político, social. Incluye toda clase de situaciones de cariz político, social (discriminaciones por género, edad, etnia), relacionadas con la convivencia, etc. Los protagonistas son heterogéneos y van desde cuerpos de seguridad hasta personas concretas sin ninguna relevancia social: 12%
- 6) General. Incluye situaciones que puedan suceder en diferentes contextos sociales: 16%

7) Otras. Las que no se incluyen en ninguna de las categorías anteriores: 3%



La mayor parte de injusticias narradas sucedían en la familia y en la escuela y por causas muy relacionadas con la cotidianidad. Hubo muchas menos referencias al resto de ámbitos. Sirvan de ejemplo las respuestas del ámbito político.

Las respuestas que hemos ubicado en este ámbito reflejan cualitativamente un nivel de concienciación bastante considerable por parte de los alumnos que escogen esta tipología de injusticias (18 de 166, un 12%). Agrupamos las respuestas según el objeto de la injusticia y de la crítica: *a)* la guerra y la paz; *b)* problemas políticos; *c)* represión policíaca; *d)* discriminaciones o injusticias sociales, étnicas, de género, de salud o de edad; y *e)* accidentes y robos. Veamos las respuestas de las categorías *a*, *c* y *d*.

a) La guerra y la paz:

Centro 1

«Ahora, por ejemplo, con la guerra, que no es justa, las cosas se podrían solucionar de mil maneras diferentes, sin guerra».

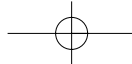
Centro 4

«Yo he dicho muchas veces que la guerra es injusta, perder vidas por petróleo pienso que es una tontería».

Centro 7

«La más reciente es ver a todas aquellas personas que se aprovechan de otras a cambio de bienes y que crean masacres porque les conviene seguir gobernando. A parte de Bush, Blair y Aznar, que no son los únicos culpables sino todos los que los apoyan».

Tres alumnos manifiestan sus reflexiones sobre la guerra de Irak como consecuencia probablemente de las movilizaciones que estaban sucediendo en el país. Son actitudes claramente pacifistas que denuncian la guerra como solución de conflictos. Sorprende, sin embargo, el escaso número de respuestas en este sentido teniendo en cuenta la movilización de una gran mayoría de centros de enseñanza secundaria de Catalunya.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

c) La represión policíaca:

Centro 2

«En una manifestación un policía me pegó con una porra por correr, sin ninguna razón. Aunque tampoco creo que haya ninguna razón por hacer esto».

«Estaba subiendo a casa en bici y de pronto me paró la policía, me empezó a insultar y a pegar porque no sabía dónde había nacido y pensaba que me reía de él».

Centro 3

«Una vez iba corriendo por la calle y la policía me paró. No hacía nada pero me “cacharon”, me hizo sacar los zapatos y todo».

Centro 5

«Cuando un *mosso d'esquadra*² me paró y me quería multar porque no llevaba el DNI, cuando iba tranquilamente por la calle».

«Unos policías me echaron del parque porque patinábamos. Creo que más bien era por nuestras pintas. Fueron muy injustos porque no estorbábamos a nadie, aunque después, a unos chicos que molestaban con la pelota a la gente, no les dijeron nada».

Parece que algunos adolescentes ya conocen de cerca los efectos de la represión policíaca. En un caso, durante una manifestación, es decir, en un acto de naturaleza política. En el resto, ante actitudes bastante características de la vida de los adolescentes. Parece que determinadas actitudes y comportamientos, ciertas estéticas en el vestir, son objeto de una especial atención por parte de los cuerpos y fuerzas de seguridad cuando tratan con adolescentes y, más concretamente, con adolescentes de determinados barrios (los centros 3 y 5 están ubicados en barrios obreros que, a veces, aparecen en los medios de comunicación como conflictivos).

d) Discriminaciones o injusticias sociales, étnicas, de género, de salud o de edad:

Hemos agrupado en una misma categoría las injusticias señaladas por chicos y chicas que se refieren a la carencia de justicia social, la demanda de solidaridad y a la pertenencia a etnias minoritarias, al género femenino o a una edad como la de los adolescentes.

Centro 2

«Cuando he comparado mi vida fantástica, sin ningún problema, con la de personas muy próximas a mí que han tenido muy mala suerte. He pensado muchas veces que el mundo está muy mal repartido».

Centro 3

«Cuando me dijeron que era una extranjera y que venía a robar trabajo de otras personas».

Centro 7

«Cuando pararon a un amigo mío en el metro por ser negro. Decían que se había “colado”».

«Cuándo se llevaban a una amiga a un centro de acogida».

«Cuando fui a una tienda y un señor se “coló”».

«Cuando fui a sacarme el DNI. Estaba en la cola a punto de entrar y vino otro extranjero que no había hecho la cola y lo pasaron y le dieron el DNI antes que a mí».

«Cuando no me dejan hacer algo o no puedo porque no veo bien. Cuando trabajas o te esfuerzas más que otro por conseguir una cosa y el otro te gana».

Centro 8

«Quieres entrar en una discoteca y por faltarte un mes para la edad no te dejan entrar».

Los ejemplos evidencian la existencia de una fuerte sensibilidad social en determinados sectores –minoritarios, sin embargo, según los resultados de esta encuesta– de los jóvenes catalanes. En unos casos próximos a la utopía, como en el del alumno del centro 2, pero en la mayoría basados en situaciones cada vez más frecuentes en nuestra realidad, como la anécdota de la discoteca. Los adolescentes del centro 7 son los que han puesto de manifiesto más situaciones de esta categoría.

El significado jurídico de la mayoría de edad (Pregunta 4) y el conocimiento de la Ley de Menores (Pregunta 6)

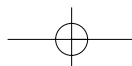
4. Desde el punto de vista jurídico, ser mayor de edad quiere decir:

- dejar de vivir con los padres;
- tener más derechos que deberes;
- poder conducir coches y motos sin necesitar autorización paterna;
- tener plena independencia como persona;
- no lo sé.

He señalado la respuesta porque

6. La Ley de Menores es una ley:

- que quiere conseguir la escolarización hasta los 18 años de todos los jóvenes;



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

b) que tiene por finalidad principal que los jóvenes de entre 14 y 18 años no vuelvan a hacer o cometer ningún hecho delictivo;

c) destinada a que todos los menores puedan gozar de unas buenas condiciones de vida;

d) que prohíbe el consumo de alcohol y de tabaco a los menores de 18 años;

e) no lo sé.

La pregunta 4 pretendía averiguar si el alumnado de la muestra sabía el significado jurídico de la expresión «ser mayor de edad». Debían escoger entre cinco opciones una de las cuales era «no lo sé» y tenían que justificar su elección.

La mayoría de los alumnos, el 70 %, consideró que desde el punto de vista jurídico ser mayor de edad significa tener plena independencia como persona aunque ésta no coincide con dejar de vivir con los padres. Éste es un fenómeno muy característico del momento histórico que vivimos. Debido a las dificultades para encontrar un trabajo con un sueldo digno y del elevado precio de la vivienda, muchos jóvenes no pueden emanciparse totalmente hasta pasados los 30 años.

También hay un grupo importante, el 20 %, que lo relaciona con tener más deberes que derechos y ser responsable ante la justicia por primera vez. Un grupo más pequeño lo relaciona con conducir coches y motos sin autorización paterna, y un grupo también minoritario dice «no lo sé».

Cuando justifican su respuesta, dicen cosas como «cuando eres mayor de edad, eres libre de elegir lo que quieres hacer y no necesitas ninguna autorización de los padres, puesto que legalmente eres adulto», «tienes más deberes que derechos», «tienes deberes como ciudadano y eres responsable ante la justicia», «debes ir con cuidado con tus actos, puedes ir a la prisión». Algunos relacionan la mayoría de edad con la necesidad de trabajar: «eres más responsable, diriges tu vida, tienes que trabajar», «debes aprender a vivir por ti mismo, tienes que buscarte la vida».

En cuanto a la pregunta 6, pretendía recoger el significado que los adolescentes otorgan a la «Ley de Menores» y, por lo tanto, conocer si saben de su existencia y de su significado social. Se les pedía que escogieran una de las cinco opciones que se les ofrecían como posibles significados.

Los resultados pusieron en evidencia que casi la mitad de los alumnos conocían la finalidad de la Ley de Menores. Del 50% restante, un 27% relacionaron dicha Ley con la delincuencia, un 7% con el consumo de alcohol y tabaco y un 14% manifiestan que no lo saben. El hecho de que más de una cuarta parte de

adolescentes optaran por la opción vinculada con la delincuencia hace pensar que ésta puede ser una realidad próxima y no un hecho aislado para un sector importante de adolescentes. Consideramos que el número de alumnos que manifiestan desconocer el significado de esta Ley es un dato preocupante.

La opinión del alumnado sobre la enseñanza de contenidos relacionados con el derecho, la justicia y la ley (Pregunta 16)

16) ¿Crees que en la escuela y en el instituto deberían enseñarte conocimientos relacionados con el derecho, la justicia y la ley? ¿Por qué?

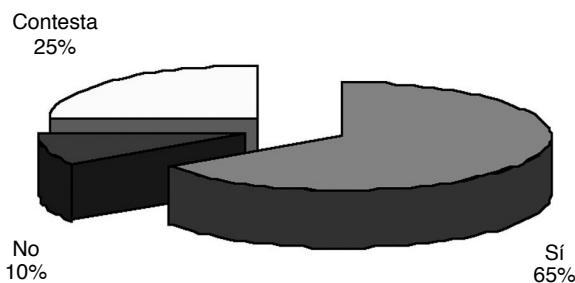
¿Qué crees que deberían enseñar?

Consideramos oportuno conocer la opinión de los chicos y chicas sobre si estos conocimientos deberían ser enseñados y aprendidos en la escuela. Se trata de conocer estos aspectos:

a) Consideran que deben aprender en la escuela conocimientos relacionados con el derecho, la ley y la justicia. ¿Qué razones utilizan para defender su opinión?

b) ¿Qué conocimientos sobre el derecho, la ley y la justicia creen que deberían enseñarles en la escuela referente al derecho y la justicia?

Como puede observarse en la gráfica siguiente, una mayoría de alumnos manifestó la necesidad de recibir enseñanzas sobre el derecho, la justicia y la ley. Solamente un 10% no la creen necesaria y un 25% no se definen por ninguna de las dos opciones. El alto número de respuestas afirmativas nos conduce a pensar que es falsa la idea de que los chicos y las chicas no están motivados para el aprendizaje. Por lo que aquí se puede ver, mayoritariamente quieren aprender unos conocimientos que consideran útiles para su formación.



El número de respuestas a la segunda parte de la pregunta –qué conocimientos aprender– es mucho más bajo. El 63 % del alumnado optó por dejar en blanco la pregunta. Entre las respuestas, un 16% opinó que debían enseñarse contenidos relacionados con las

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

leyes, la justicia y el derecho; un 10%, contenidos referentes a valores; otro 10%, contenidos para enseñarles cómo actuar; y, en menor medida, otras respuestas se referían a su futuro o a la manera de resolver conflictos, por ejemplo.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

No es fácil extraer conclusiones generales y extrapolables de un trabajo de esta naturaleza. Entre otras razones porque los datos recogidos son susceptibles aún de muchas más lecturas. Y de lecturas que han de contextualizarse en una realidad plural y heterogénea.

De los resultados obtenidos se desprende una primera conclusión general relacionada con los objetivos y los supuestos planteados. Los adolescentes catalanes tienen conocimientos y opiniones sobre el mundo del derecho, de la justicia y de la ley. Han construido sus representaciones sociales. Y las utilizan para valorar determinadas situaciones y vivencias en los contextos de vida más cercanos –la familia, la escuela– pero también para posicionarse ante situaciones sociales problemáticas aparentemente más alejadas de sus vidas. Estas representaciones no han sido construidas como consecuencia de un aprendizaje escolar sino como resultado de su contexto de vida. Muchas de ellas en la familia, otras a partir de los medios de comunicación y otras en las relaciones con los demás en la escuela, en el grupo y en la calle.

Las representaciones de estos adolescentes se basan en muchas ocasiones en el sentido común y en unos principios que denotan en muchos casos una gran sensibilidad. Pero también manifiestan la existencia de estereotipos importantes que hacen que determinadas miradas se deban más a creencias no contrastadas que a una reflexión basada en conocimientos científicos.

Las representaciones de los adolescentes catalanes son bastante parecidas a las de los adolescentes de otros países de nuestro entorno, como Francia, por ejemplo. Nos parece que se puede afirmar que en determinados aspectos el pensamiento de estos chicos y de estas chicas es fácilmente comparable al resultado definido en otras investigaciones. Por ejemplo: buena parte de los resultados de las respuestas a las preguntas 1 y 2 de nuestra investigación coinciden con las palabras de Robert (2003, p. 16) cuando afirma: «La preocupación por el Derecho aparece con nitidez de manera mucho menos trivial cuando los niños hablan, con una cierta amargura, de los juicios que los adultos emiten sobre ellos».

Robert se está refiriendo a los adultos más cercanos: a los padres y a los maestros. Por esto, los adolescentes de nuestra encuesta, al igual que los adoles-

centes o los niños de otros estudios parecidos, aprovechan los instrumentos que ponemos en sus manos para denunciar aquellas situaciones vividas como injustas y no democráticas. Y, por esta razón también, la representación de la justicia emana de sus vivencias, vivencias que, en general, son más negativas que positivas. Los conceptos de *justicia* e *injusticia*, de *justo* e *injusto*, son el resultado de sus experiencias con adultos tanto en el ámbito familiar como en el escolar. La identificación de estos conceptos con el sistema judicial o con la justicia social es excepcional.

Audigier (1997, p. 180) llega, basándose en resultados de investigaciones, a una conclusión parecida en relación con la escuela, cuando afirma: «Quand on interroge les élèves, de nombreux travaux en science de l'éducation le confirment, on relève qu'ils ont l'image de l'école comme un lieu de non-droit, un lieu qui n'est lieu de devoir. Nous devons, nous adultes, être très sensibles à cela, même si nous avons souvent un discours totalement inverse. Mais si nous admettons le terme d'«éducation», l'écoute de l'autre, la prise en compte de sa parole, le dialogue avec lui sont bien à prendre au sérieux».

Posiblemente los resultados de nuestra investigación permitan compartir también la principal conclusión de Robert (2003, p. 55), aunque los estudiantes consultados no han estudiado derecho en la escuela: «Vivir el derecho por los principios que aporta, y por que esboza una formación de los individuos en su ciudadanía, en particular en la vida civil y social, ha sido la conclusión de nuestra investigación sobre el Derecho en la vida escolar».

El retrato que se desprende de las respuestas del alumnado de este estudio no es, tal vez, muy diferente del retrato que emergería de una encuesta protagonizada por adultos. En este sentido compartimos una de las conclusiones sobre el «ser y el haber de ser de la democracia» del informe de la IEA realizado en Colombia en 2001, después del análisis e interpretación de las respuestas de los jóvenes encuestados. En el lugar de «el ser y el deber ser de la democracia» deberíamos poner «el ser y el deber del derecho, la justicia y la ley»:

«Es la sociedad en su conjunto la que alimenta a los jóvenes de los referentes con los cuales construyen las vivencias particulares del ser y del deber ser de la democracia. De manera que aquello que los jóvenes saben o practican sobre esos asuntos constituye también una mirada a la sociedad en su conjunto; no existe una gran distancia entre los saberes y las prácticas de los adultos y los de los jóvenes sobre la democracia. Quizás existen formas particulares de vivenciarlas, de expresarlas, pero no de vivencias radicalmente distintas» (Ortiz, J. G. y Vanegas, I., 2001, p. 86).

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Esta situación se podría solucionar con la enseñanza del derecho en la escuela dentro del área de ciencias sociales. Probablemente, el aprendizaje de contenidos del derecho, la justicia y la ley, realizado con métodos interactivos y trabajo cooperativo y relacionado con problemas sociales relevantes y con una concepción de la enseñanza de la historia en la que las relaciones pasado-presente-futuro fueran una constante, permitiría a las nuevas generaciones romper este vínculo con el mundo adulto que les lleva a reproducir muchas veces estereotipos y juicios de valor que no aguantan una crítica razonada.

El problema que presenta la incorporación de este contenido en el currículo es doble. Por un lado, su incorporación obligaría a renunciar a algún contenido existente en la actualidad o, como mínimo, a un profundo replanteamiento de lo que ahora se está enseñando que, se quiera o no, supondría la sustitución de unos saberes por otros o un cambio en su enfoque. La otra cara del problema, directamente relacionada con el anterior, tiene relación con quien debería enseñar estos contenidos y qué formación debería tener. Robert (2003) plantea el problema generado en Francia cuando se introdujo este contenido en la enseñanza obligatoria:

«Los profesores de historia y geografía, a los que incumbe, en general, la enseñanza de la educación cívica renovada, plantean con frecuencia la insuficiencia de su formación personal en materia jurídica» (p. 80).

«La instrucción cívica en las escuelas primarias de 1882, el Derecho usual de las escuelas primarias superiores de la misma época, no se confiaban tampoco a los juristas de oficio. Esto no impidió que estas enseñanzas tuvieran, en su tiempo, un gran interés, ni incluso que instalaran duraderamente saberes y comportamientos. En los Estados Unidos, e incluso en el estadio preuniversitario de los *collèges*, la iniciación jurídica o los cursos de “Derecho y sociedad” no son tampoco obras de juristas. Los profesores son historiadores, filósofos, sociólogos, politólogos. Y en este caso, igualmente, se puede juzgar que el resultado es satisfactorio.

»El conocimiento fino y preciso del Derecho y de sus mecanismos no es un requisito para practicar una iniciación jurídica de calidad» (p. 81).

Como profesores de didáctica de las ciencias sociales

creemos que es importante introducir este contenido en la enseñanza obligatoria. El análisis de diferentes propuestas curriculares de países de nuestro entorno demuestra su viabilidad y su valor social dentro de la nueva conceptualización de la educación cívica y ciudadana. Por otro lado, la enseñanza del derecho, de la justicia y de la ley, y en general la enseñanza de la educación cívica y ciudadana, ya había estado presente en la escuela obligatoria española en el pasado reciente. Y, aunque no conocemos los resultados de los aprendizajes que realizaba el alumnado, no parece que estos conocimientos fueran inútiles.

Las representaciones expresadas por el alumnado de nuestro estudio demuestran la necesidad, y la urgencia, de una educación cívica y ciudadana, de una educación política, en definitiva, que les permita cuestionar algunas de sus ideas –por ejemplo, las que tienen relación con la autodefensa o con la peligrosidad de determinados lugares– y reconstruirlas. Esta educación les ha de ofrecer instrumentos para intervenir socialmente y poder cambiar la realidad. Si creemos con Mayor Zaragoza (2003, p. 12)³, que «educar en política quiere decir comprender que, desde cualquier ámbito (institucional, académico, empresarial, asociativo, educativo, etc.), la actuación política es la única forma viable de cambiar, entre todos, las circunstancias sociales que crean injusticia y desigualdades; y de generar, desde la igualdad de la ciudadanía y, a la vez, desde la pluralidad, los proyectos comunes que permiten la convivencia, mediante el diálogo y la acción conjunta», entenderemos aún más la urgencia de impulsar esta educación para garantizar a las generaciones jóvenes un futuro plenamente democrático.

Creemos que, con imaginación y realismo, es posible incorporar estos temas en la didáctica de las ciencias sociales de los estudios de maestro y de profesorado de secundaria. Nos parece que una educación cívica y ciudadana ha de considerar todos los conocimientos derivados de la división de poderes y de la convivencia democrática. Ni esta educación ni la educación histórica y social pueden limitarse solamente a la enseñanza del funcionamiento del poder político sino que deben contemplar también la enseñanza de los poderes legislativo y judicial y, en especial, sus manifestaciones en la vida cotidiana de las personas y de las sociedades. Sólo así puede que sea creíble para los adolescentes la sentencia de Touraine: «la démocratie est le règne du droit».

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

NOTAS

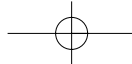
¹ Una excelente actualización de estas ideas puede consultarse en la obra dirigida por Serge Moscovici y Fabrice Buschini. (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. París: PUF.

² Cuerpo de seguridad autonómica de Cataluña.

³ En el prólogo del trabajo editado por Vallory, E. (2003). *Educar en política. Dotze raons per a la participació en la vida pública*. Barcelona: Pòrtic.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGVIK, M. y VON BORRIES, B. (1997). *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- ARNAL, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- AUDIGIER, F. (1997). «Entretien avec...», en Briat, A., Chanezon, H., Kerleroux, P., Tison, H. (coords.). «Éducation au civisme». *Historiens&Géographes*, 359, pp. 177-184.
- AUDIGIER, F. (1999). L'éducation civique dans l'enseignement secondaire: quelques repères historiques. *IREHG. L'école du citoyen*. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie, 7, pp. 11-27
- AUDIGIER, F. y LAGELÉE, G. (1996). *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. INRP. París. Didactiques des disciplines.
- BALDAZZI, A. (1999). «Civic Education: dimensione del termine 1966-1998», en Losito, B. *Educazione Civica e Scuola. La seconda indagine IEA sull'educazione civica: studio di caso nazionale*, pp. 143-160. Roma: Franco Angeli.
- BENEJAM, P. (2004) (dir.). *Memòria de la recerca sobre el coneixement escolar del sistema polític*. Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca. Govern de les Illes Balears. Institut Menorquí d'Estudis.
- CANTÓ, J. et al. (2004). *Em dic Arnau i tinc quinze anys. Aproximació al món del dret*. Associació Catalana de Juristas Demòcrates. Lleida: Pagès.
- CEZÓN, C. y RUIZ, J. M. (2003). La clase se traslada a la Audiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, pp. 35-37.
- CLÈRIES, N. (2005). *Coneguem el món de la justícia*. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia.
- COSTA CORDA, M. (1997). *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*. Florencia: La Nuova Italia.
- DOUARD, O. y FICHE, G. (dirs.) (2001). *Les jeunes et leur rapport au droit*. París: L'Harmattan.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS SOCIO-JURÍDICOS (GRES) DE LA UAB (2003). *Aula de la justicia. Guía pedagógica*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Justicia y Administraciones Públicas. Dirección General de Justicia.
- HAHN, C. L. (1998). *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*. State University of New York Press.
- HAYMAN, J. L. (1981). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- JODELET, D. (ed.) (1989). *Les représentations sociales*. París: PUF.
- JUVENILE JUSTICE STEERING COMMITTEE OF THE LAW-RELATED EDUCATION YOUTH FOR JUSTICE PROGRAM, (2003). *Law-Related Education for Juvenile Justice Settings*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention of the United States Department of Justice.
- KOURILSKY, C. (1986). Connaissances et représentations du «juridique» chez les enfants et les adolescents: concepts et méthodes d'interprétation dans la recherche sur la socialisation juridique. *Droit et Société*, 4, pp. 471-496.
- MOSCOVICI, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. París: PUF.
- OLLER, M. (1998). «Transversalitat i disciplinarietat des de la didàctica de les ciències socials: l'ensenyament de l'educació viària». Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).
- OLLER, M. y PAGÈS, J. (1998). *La valoració del programa RACC d'educació viària dels cicles mitjà i superior de l'etapa de primària*. Barcelona: UAB. RACC. Informe final no publicado.
- OLLER, M. y PAGÈS, J. (2000). *Enquesta d'opinió sobre els valors juvenils, la mobilitat i l'educació viària*. Barcelona: UAB/RACC. Documento provisional. No publicado.
- ORTIZ, J. G. y VANEGAS, I. (2001). *Educación cívica en Colombia. Una comparación internacional. Informe*. Ministerio de Educación Nacional. ICFES.IEA <<http://www.mi>>



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- neduacion.gov.co/publicaciones/edcvca/imagenes/Doc3.pdf> (Consulta, febrero 2002).
- PATRICK, J.J. y HOGE, J. D. (1991). «Teaching Government, Civics, and Law», en Shaver, J.P. (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. Nueva York. MacMillan, pp. 427-436.
- RICHARDSON, V. (ed.) (2001). *Handbook of research on teaching*. (4a. ed.). Washington. American Educational Research Association.
- ROBERT, F. (1999). *Enseigner le droit à l'école*. París. ESF éditeur. Trad. cast. (2003). *Vivir y enseñar el Derecho en la escuela*. Sevilla: Díada.
- SALERNI, A. (1999). «Rassegna di studi e ricerche sull'educazione civica in Italia (1985-1996)», en Losito, B. *Educazione Civica e Scuola. La seconda indagine IEA sull'educazione civica: studio di caso nazionale*, pp. 107-142. Roma: Franco Angeli,
- SEIXAS, P. (2001). Review of Research on Social Studies, en Richardson, V. (ed.). *Handbook of research on teaching*, pp. 545-565. Washington: American Educational Research Association.
- SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM (2001). *A Descriptive Review of Research on Law-Related Education*. Youth for Justice/Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. <<http://www.lawanddemocracy.org>> (Consulta, 20-1-2002).
- SOLOMON, D., WATSON, M. S. y BATTISTICH, V. A. (2001). Teaching and Schooling Effects on Moral/Prosocial Development, en Richardson, V. (ed.). *Handbook of research on teaching*, pp. 566-603. Washington: American Educational Research Association.
- TAPP, J. L. y LEVINE, F. J. (eds.) (1977). *Law, justice and the individual in society psychological and legal issues*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- TORNEY-PURTA, J., SCHWILLE, J. y AMADEO, J.A. (eds.) (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.
- TORNEY-PURTA, J. y AMADEO, J.A. (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington: Organización de los Estados Americanos. Unidad de Desarrollo Social y Educación.
- TOZZI, M. (2001). *Réfléchir sur la Justice dans une perspective citoyenne*. Bruselas: Fondation Roi Baudouin. Les éditions européennes.

